

AS TRAMAS E OS MOVIMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SUJEITO E INTERDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Web and movements of teachers' education: subject and interdisciplinarity in official documents

Las tramas y los movimientos de la formación de profesores: sujeto e interdisciplinarity en los documentos oficiales

Geysa Dayanne Gomes da Costa¹
Janaina de Jesus Santos²

Resumo

Esta pesquisa tem o intuito de investigar como o sujeito egresso é constituído no seu dizer, levando em consideração a prescrição curricular da interdisciplinidade, no projeto do curso de Letras com habilitação em língua inglesa. Para tanto, transitamos pelos documentos oficiais que regem a formação de professores e pela escrita de si de professoras. A perspectiva teórico-metodológica adotada baseia-se na Análise do Discurso e nas noções foucaultianas de sujeito e discurso. Os procedimentos analíticos perpassam pelo movimento da descrição do regime dos discursos sobre a interdisciplinidade e das condições históricas de seu aparecimento, buscando no âmbito social as relações de saberes e poderes que lhe são próprias; e a análise de elementos dos documentos oficiais e da escrita de si que demonstrem coerência nas condições de possibilidade desses saberes na atualidade. Observamos que, a despeito de os egressos serem formados a partir de um projeto estruturado em eixos e direcionado teoricamente à interdisciplinidade, os enunciados das professoras mostraram a posição central dos estudos da língua e do ensino enciclopédico, tanto no curso de licenciatura como na sua própria prática docente. É preciso, portanto, propor práticas formativas calcadas na constante pesquisa, constatação e intervenção do cotidiano educacional para promover transformações sociais.

Palavras-chave: Discurso. Formação de professores. Interdisciplinidade. Sujeito.

Abstract

This research intends to investigate how the graduates subject is constituted in his saying, taking into account curricular prescription of interdisciplinarity, in design of the course of Letters with habilitation in English language. For that, we go through the official documents that govern the teachers' education and the self writing of teachers. The theoretical-methodological perspective

¹ Mestranda em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Especialista em Práticas Docentes Interdisciplinares pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Graduada em letras – Inglês pela UNEB.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – (UNESP), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É professora adjunta na Universidade do Estado da Bahia Bahia (UNEB/Campus VI), onde atua no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS).

adopted is based on Discourse Analysis and the Foucaultian notions of subject and discourse. The analytical procedures are in the movement of description of discourses regime on interdisciplinarity and historical conditions of its appearance, seeking in social sphere the relations of knowledge and powers that are its own; and the analysis of elements in official documents and self writing that demonstrate coherence in the conditions of possibility of these knowledge today. We observed that, in spite of the fact that the graduates were formed from a project structured in axes and oriented theoretically to interdisciplinarity, the teachers' enunciation showed the central position of language studies and encyclopedic teaching, both in the degree course and in their own teaching practice. It is necessary, therefore, to propose formative practices based on constant research, verification and intervention of educational daily to promote social transformations.

Keywords: Discourse. Interdisciplinarity. Subject. Teachers' education.

Resumen

Esta investigación tiene el propósito de investigar cómo el sujeto egresado está constituido en su decir, teniendo en cuenta la prescripción curricular de la interdisciplinaria, en el proyecto del curso de Letras con habilitación en lengua inglesa. Para ello, transitamos por los documentos oficiales que rigen la formación de profesores y por la escritura de sí de profesoras. La perspectiva teórico-metodológica adoptada se basa en el Análisis del Discurso y en las nociones foucaultianas de sujeto y discurso. Los procedimientos analíticos pasan por el movimiento de la descripción del régimen de los discursos sobre la interdisciplinaria y de las condiciones históricas de su aparición, buscando en el ámbito social las relaciones de saberes y poderes que le son propias; y el análisis de elementos de los documentos oficiales y de la escritura de sí que demuestren coherencia en las condiciones de posibilidad de esos saberes en la actualidad. Se observa que, a pesar de que los egresados se formaron a partir de un proyecto estructurado en ejes y dirigido teóricamente a la interdisciplinaria, los enunciados de las profesoras mostraron la posición central de los estudios de la lengua y de la enseñanza enciclopédica, tanto en el curso de licenciatura y en su propia práctica docente. Es necesario, por lo tanto, proponer prácticas formativas calcadas en la constante investigación, constatación e intervención del cotidiano educativo para promover transformaciones sociales.

Palabras clave: Discurso. Formación de profesores. Interdisciplinaria. Asunto

Movimentos iniciais

No Brasil, a formação inicial em nível superior de professores constitui-se em um dos desafios centrais na agenda contemporânea da educação, por representar uma possibilidade de melhoria na qualidade no ensino. Trata-se de um tema muito recorrente em grupos de pesquisa, debates, congressos, publicações, visando, principalmente, desvelar que profissional está sendo preparado para atuar na educação básica, bem como propor novos olhares e redirecionamentos para o trabalho desenvolvido nas licenciaturas.

Nesse sentido, novas regulamentações para a educação estão sendo produzidas, desde alterações na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Isso tem provocado atualizações nos currículos dos cursos de formação de professores. Destacamos seu Art. 12, que prescreve que os cursos de formação inicial de professores deverão ser organizados nos seguintes núcleos: “[...] estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais [...]”; “[...] aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos [...]”; e “[...] estudos integradores para enriquecimento curricular [...]” (BRASIL, 2015, p. 9-10).

Acreditamos que as problematizações que serão levantadas neste trabalho acerca do perfil do professor egresso do curso de Letras indicarão zonas de tensionamento entre os saberes na formação desse sujeito, assim como reflexões que enfatizem outros nuances no perfil e nas competências de professores de inglês. Trata-se de pensar o licenciado como sujeito em constituição, por meio de discursos materializados no currículo e em práticas, possibilitando novos olhares, para que, dessa maneira, práticas e saberes sejam revisitados.

O objetivo do estudo é compreender como as egressas se constituem no seu dizer em relação ao perfil interdisciplinar, prescrito no Parecer CNE nº 492, de 9 de julho de 2001, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e do Projeto do Curso de Letras com habilitação em língua inglesa de uma universidade pública da Bahia. Para tanto, faremos um percurso teórico nos estudos discursivos e educacionais, centrado nas noções de sujeito e interdisciplinaridade; seguido da abordagem metodológica a partir dos preceitos foucaultianos; depois, elaboraremos um arquivo composto por enunciados dos documentos oficiais e da escrita de si de licenciadas daquela instituição; e, por fim, teceremos considerações sobre o sujeito egresso do curso.

Deslocamentos discursivos

Para a Análise do discurso, os sujeitos são produzidos por determinações sócio-históricas e por discursos de outrem, com os quais se unem, e dos quais se diferenciam

e/ou se distanciam. Não se trata de características fixas dos sujeitos, mas de estados constantes de movência, deslocamentos e transformações no tempo e no espaço.

Foucault (2008, p. 139) define o sujeito a partir do lugar que lhe é possível ocupar para enunciar, “[...] não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar [...]”. Entendemos que o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, produzido por micro relações de poder, que lhe permitem ou não alguns dizeres.

Percebemos que o filósofo francês delinea um caminho para a compreensão do sujeito, distante de uma individualidade livre e consciente de seu dizer, na direção de posições cristalizadas historicamente, as quais os indivíduos podem ocupar de acordo com a dinâmica dos poderes. Nesse sentido, o sujeito é constituído por meio de discursos que lhe são exteriores e de instâncias sócio-históricas que agem incessantemente no processo de subjetivação em nossa sociedade.

Desse modo, o sujeito não pode ser visto como controlador do dizer, como se os sentidos do que ele diz se inaugurassem nele e fossem compreendidos de modo idêntico por todos. São processos de subjetivação, que se dão na esfera do discursivo, sendo que:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (FOUCAULT, 2008, p. 61)

Nesse sentido, o sujeito deve ser percebido em sua dispersão e descontinuidade, como um posicionamento historicamente constituído sobre a base de determinações que lhe são exteriores. Ele enuncia segundo instâncias sociais e coletivas e faz ecoar ditos outros que o constituem em seu processo de subjetivação. Diante do discurso, é necessário “[...] determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.”(FOUCAULT, 2008, p. 108).

Percebemos, portanto, que, quando analisamos um discurso, não estamos perante uma fala individual, mas nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito discursivo não é um ser humano, origem de um dizer, mas posição viabilizadora de ditos historicamente determinados.

Assim, podemos dizer que o sujeito egresso do curso de Letras é constituído por discursos, saberes e poderes materializados advindos da formação. Entretanto, o que define sua prática tem a ver com fragmentos de toda sua historicidade, seja por meio de suas crenças, experiências com professores que marcaram sua vida ou situações cotidianas do espaço escolar. Assim, o sujeito egresso é produzido discursivamente a partir do que é ser professor de língua inglesa, pelos saberes da formação inicial e pelos fragmentos históricos que o atravessam.

Nesse sentido, é preciso questionar quais são os saberes prescritos nos documentos oficiais normatizadores da formação de professores e aqueles materializados no cotidiano do licenciado em língua inglesa. Logo de início, verificamos que a interdisciplinaridade é um dos pilares da educação básica e superior, como mostraremos.

Dinâmica interdisciplinar dos saberes

A interdisciplinaridade é uma noção bastante convocada, tanto em currículos da educação básica como na educação superior. Entretanto, ainda é alvo de busca de sua definição e compreensão, bem como seus limites epistemológicos e possibilidades pedagógicas. Ela surgiu pela necessidade de romper com paradigmas de fragmentação do conhecimento, decorrente do paradigma positivista, de fins do século XIX, quando a ciência se dividiu em muitos ramos, como afirma Gadotti (2000, p. 221): “[...] a fragmentação representava uma questão essencial para o próprio progresso científico.” A interdisciplinaridade não visou resgatar uma totalidade, mas restabelecer um diálogo entre as disciplinas.

No contexto brasileiro, a interdisciplinaridade começa a ser discutida por meio dos estudos de Gusdorf e Piaget, que influenciaram as pesquisas de Japiassu (1976), no campo da epistemologia, e Fazenda (1995), no campo da educação. A construção de um conhecimento globalizante desloca as disciplinas do lugar estanque e as coloca em diálogo. Fazenda (2008) define interdisciplinaridade não como junção de disciplinas, mas como atitude de ousadia em relação à busca pelo conhecimento, como uma postura de envolvimento e compromisso que ultrapassa os conteúdos. Nessa perspectiva, levanta o questionamento: como a interdisciplinaridade se define quando a intenção é formar professores? Pensar a interdisciplinaridade enquanto junção de disciplinas seria cair no erro

de considerá-la como integração. É preciso compreender sua concepção para entendermos como é apresentada nos documentos oficiais para formação de professores e como é apreendida pelos egressos do curso.

Para Fazenda (2008, p. 22), a pesquisa interdisciplinar “[...] somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto”. Dessa forma, a prática interdisciplinar pode ser vislumbrada na mobilização de várias disciplinas para resolução de uma situação-problema. Assim, a formação interdisciplinar de professores requer competências referentes a formas de intervenção específicas, em que conceitos, métodos e fins convirjam em uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, e os diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzam apenas a saberes disciplinares, mas estejam na prática pedagógica para a construção de novos saberes e novos olhares sobre os sujeitos e a realidade social.

A partir dos anos 1970, a construção epistemológica da interdisciplinaridade é efetivada e relacionada com a ação do professor bem-sucedido, como afirmado por Fazenda (1995, p. 48): “[...] a lógica que preside o trabalho dos professores bem-sucedidos foi da interdisciplinaridade, um sujeito portador de uma atitude comprometida em todas as suas afirmações e negações.” Isso impulsionou as pesquisas na área e possibilitou a inclusão da abordagem nos documentos oficiais para os cursos de formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Letras, inseridas no Parecer CNE/CES nº 492, de 9 de julho de 2001, rezam que “[...] o resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins.” (BRASIL, 2001, p. 30). No mesmo sentido, a Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, concede às instituições de ensino autonomia para organizar e enquadrar no currículo dimensões teóricas e práticas de interdisciplinaridade. Cabe a essas instituições, pois, direcionarem professores e discentes à compreensão, percepção e vivência de estratégias entre as áreas. Assim, entendemos que as licenciaturas em Letras precisam estar imbuídas de práticas que preparem os discentes para atuarem interdisciplinarmente. O referido documento pontua que o profissional formado pelo curso deverá promover resoluções de problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem sua formação.

O currículo do curso está assentado nas normativas em vigência, em 2004, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, bem como nos Pareceres e Resoluções do Ministério da Educação³ que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais e normatizam os cursos de formação de professores. A Resolução CNE/CES n.º 18/2002 determina que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional do curso de Letras deverá ser orientado pelas Diretrizes Curriculares, expostas nos Pareceres CNE/CES n.º 492/2001 e n.º 1.363/2001. Nesse projeto, devem constar o perfil dos formandos, as competências gerais e as habilidades específicas, os conteúdos, a estrutura e as modalidades de avaliação do curso.

Nesse horizonte, o Projeto do curso de Letras tem o objetivo de formar profissionais reflexivos, desenvolver as competências linguístico-literária e didático-pedagógica, promover o potencial incentivador de busca de soluções para problemas existentes, construir a prática investigadora das ocorrências linguísticas e suas prováveis causas e formar o pesquisador dos processos históricos e sua interferência na construção dos textos literários. O profissional formado por este curso deve ser capaz de

Estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade, bem como ser capaz de associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações sócio-históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e permanente. Ele deve ser crítico, com competência para refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos e para analisar as teorias linguísticas e literárias a que está sendo exposto, correlacionando-as à sua realidade sócio-histórica e cultural, de modo a estabelecer a necessária interseção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica. (PROJETO, 2007, p. 151).

O curso em estudo está estruturado em eixos temáticos, conforme as orientações do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP n.º 9/2001, quando propõe que, nas licenciaturas, os conteúdos específicos da área devem ser organizados em eixos articuladores integrados ao saber pedagógico.

³ Parecer CNE/CES n.º 492/2001; Parecer CNE/CES n.º 1.363/2001; Parecer CNE/CP n.º 009/2001; Parecer CNE 28/2001; Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena; Resolução CNE/CP n.º 02/2002, que institui a duração e a carga horária dos curso de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica em nível superior; e Resolução CNE/CP n.º 18/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Nessa percepção de licenciatura, o currículo do curso de Letras com habilitação em língua inglesa e suas literaturas está estruturado em quatro eixos, a saber: conhecimentos de natureza científico-cultural, formação docente, interdisciplinar e atividades acadêmico-científico-culturais.

O eixo de conhecimentos de natureza científico-cultural é composto pelos conteúdos considerados básicos para a formação teórica do profissional, tendo como pilares a Linguística e a Literatura. O segundo possibilita a fundamentação para a ação pedagógica, na educação básica e nos espaços não formais. O eixo interdisciplinar articula as áreas da Linguística e da Literatura com a prática pedagógica, com componentes de Letras, Leitura e produção de texto, Estudos Filosóficos, Estudos Sócio-Antropológicos e Tópicos de Língua Brasileira de Sinais. Por fim, o eixo das atividades acadêmico-científico-culturais, que toma as atividades extracurriculares como formação necessária ao profissional, ancorada na necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária.

Percebemos que os documentos evidenciam a perspectiva atual da produção de conhecimento, de maneira que “[...] uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo, fluído e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos.” (MOITA LOPES, 2006, p. 99). Não é mais possível produzir conhecimento e soluções com um saber fragmentado e compartimentarizado.

Com esse percurso, é possível dizer que, tanto os documentos nacionais para a formação de professores, como o Projeto do curso em estudo delineiam um perfil interdisciplinar para o sujeito egresso, reconhecendo que a formação centrada no conhecimento estrutural da língua não tem condições de fornecer respostas às exigências da sociedade contemporânea. A prática interdisciplinar, como pontuado, tem o potencial de contribuir para a formação do sujeito em sua relação constitutiva com o contexto, a realidade e a cultura, ou seja, com a historicidade que o produz.

A aproximação entre a escrita de si e o método arqueológico

Os procedimentos metodológicos mobilizados neste estudo estão baseados nos pressupostos dos estudos discursivos, que nos dão suporte para os gestos de descrição e

de interpretação dos enunciados. Esses procedimentos serão direcionados pelo método arqueológico proposto por Foucault (2008), que nos possibilitará pensar o discurso como prática discursiva, levando-nos a refletir sobre como as verdades são produzidas e enunciadas em nossa sociedade.

No intuito de elaborar o arquivo, utilizamos a escrita de si concebida como um movimento de retorno a si em tom reflexivo, como afirma Foucault (2006, p. 149): “[...] trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si.”

Na Idade Média, a escrita de si funcionava como um dispositivo de controle e reprovação das ações humanas. O filósofo relata que, somente a partir do protestantismo, da contrarreforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, a escrita de si perdeu sua situação ritual e particular: expandiu-se, sendo utilizada em toda uma série de relações, isto é, crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras.

Enfim, os efeitos dela esperados se diferenciaram, bem como suas formas - interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas, que são consignados e transcritos, reunidos em fichários, publicados e comentados. A escrita de si permite captar os sentidos que estão em emergência nos dizeres dos sujeitos, compreender, pelas rupturas, pelo equívoco, pelas fagulhas da memória, como funciona a subjetividade do sujeito. Esse uso da linguagem vai permitir unificar os fragmentos heterogêneos pela subjetivação, de modo a construir um corpo baseado na apropriação e na produção de uma existência singular.

Assumimos essa escrita como ferramenta que considera os sujeitos produzidos e atravessados por diferentes discursos na constituição de si. Nesse procedimento, o escritor constitui sua própria identidade mediante a recoleção das coisas ditas, pois, ao escrever sobre si, o sujeito estará dando materialidade aos discursos, fornecendo, desta forma, subsídios para que possamos reconhecer o lugar de onde ele fala como sujeito egresso constituído, também, pelas práticas discursivas emergentes no Projeto do curso. Consideramos, então, que usar essa abordagem modifica a percepção do sujeito, fazendo-o questionar sua formação e sua prática docente e refletir sobre sua subjetividade.

Para compreender esse processo, assumimos as concepções de Foucault (2008) sobre o método arqueológico, abordagem que permite a descrição de discursos em

articulação com práticas discursivas e com a produção de sujeitos. A arqueologia foucaultiana busca investigar as regras que produzem os discursos e com eles produzem os sujeitos e os objetos. Segundo Foucault (2008, p. 55), o método arqueológico significa entender os discursos como práticas, uma vez que “[...] são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzível à língua e ao ato de fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. Então, consiste na escavação do objeto, buscando desvencilhar dos efeitos superficiais e alcançar as camadas mais profundas. Assim, por meio da realização de duas entrevistas com professoras egressas e descrição dos enunciados, nos detemos em gestos de interpretação sobre a constituição desse sujeito, levando em consideração o processo de subjetivação produzido na linguagem efetivamente materializada. A partir de pistas deixadas nos gestos de apropriação da linguagem e os efeitos de sentidos produzidos na escrita, buscaremos as regularidades de como este sujeito é atravessado pelos discursos em circulação na contemporaneidade.

Fluxo da escrita de si e produção do sujeito egresso

Com a finalidade de comparar os preceitos dos documentos oficiais e a percepção do sujeito egresso do curso de Letras sobre seu itinerário universitário, propusemos a escrita de si, com auxílio de perguntas, a duas professoras licenciadas em Letras com o Projeto atual. A escolha das docentes considerou, ainda, o fato de comporem o quadro efetivo de escola da rede pública. As entrevistas foram registradas por gravação de áudio e transcritas considerando os enunciados verbais. Destacamos, também, que adotamos os nomes fictícios Ana e Paula para indicar e distinguir as duas docentes. Para este estudo, selecionamos os enunciados que evidenciam a constituição de si, perpassada pela interdisciplinaridade nas trajetórias da graduação e do magistério e a relação entre os saberes acadêmicos e sua prática no cotidiano escolar.

Primeiramente, pedimos que expusessem os motivos que as levaram a optar pelo curso. Então, afirmaram:

Ana: Porque eu já fazia o curso de inglês, de idiomas, e aí eu queria aproveitar o curso de idiomas.

Paula: Porque eu gosto, já me perguntaram isso várias vezes, e a principal razão é eu gostar, né!? Porque quando eu fazia ensino médio, eu já comecei fazer cursinho. Lá em minha cidade, os cursos já não eram tão bons. Mesmo assim foi o primeiro contato de verdade que eu tive, porque na escola os professores, por mais que eles quisessem, não conseguiam passar nada, e eu tive curiosidade e gostava. Ah! Então eu vou fazer inglês porque é algo que eu gosto.

Essas declarações apontam que o motivo do ingresso na licenciatura acontece, inicialmente, pela afinidade com a língua inglesa. Consideramos relevante o gosto pela língua na escolha do curso, no entanto, parece haver um apagamento da dimensão da prática docente implicada na licenciatura. Tal concepção estruturalista e enciclopédica está explícita nas diretrizes dos documentos oficiais e reforça o senso comum de que a graduação visa aprimorar o código linguístico e a proficiência na língua. Esse fato requer um posicionamento claro no curso de Letras, como espaço de produção do sujeito educador, em consonância com o objetivo de “[...] formar profissionais competentes para o ensino de língua inglesa na Educação Básica e no Ensino Médio.” (Projeto, 2007, p. 152).

Nos enunciados das professoras, o que parece estar em evidência é o fato de que uma parte dos ingressantes escolhem o curso de Letras com o intuito de aprimorar seus conhecimentos da língua. Portanto, ao se depararem com a prática docente, tendem a sentir dificuldade para lidar com o ensino da língua. A docência, nesse sentido, é colocada como algo secundário, hierarquicamente inferior ao conhecimento específico, ao continuarem falando sobre as razões que as levaram a escolher o curso:

Ana: Eu ia fazer o vestibular, eu não sabia que curso fazer, né?! Aí, eu pensei, podia aproveitar o curso que eu fiz, né?! A minha professora no fundamental também sempre me motivou a gostar de inglês, então eu gostava das aulas de inglês, né?! Então, juntando aquilo que eu gostava e aquilo que eu já tinha de certa forma, aí me direcionou para lá, pra esse curso.

Paula: Na época eu gostava de ler muito, e quem gosta de ler normalmente procura cursos que requerem isso. E também o fato da leitura me cativou, me fez escolher, embora, por mais que eu tivesse jeito para essas coisas eu tinha muita dificuldade, principalmente na fala.

Entendemos, pois, que o curso de Letras, como apresentado pelos enunciados do sujeito egresso, está diretamente associado apenas à aprendizagem da língua. A primeira professora mostra sua afinidade com língua, enquanto a segunda, com a leitura. Ao serem

questionadas acerca do estudo da teoria da interdisciplinaridade durante o curso e se se sentiam preparadas para atuarem a partir dessa abordagem, identificamos certa hesitação e dificuldade para elaborarem seu dizer, como vemos:

Ana: Sim, sim... foi muito falado, né!? A interdisciplinaridade, senão me engano, é... a multidisciplinaridade, que tem também, é algo assim, não... não me recordo direito, né!? Mas assim, mas a questão de interdisciplinaridade, sim.

Paula: Se eu pensar na teoria, eu vou dizer que sim, visto que durante a faculdade eu aprendi o que que é. Mas se eu pensar na prática, eu vou dizer que não, porque quando a gente vai pra prática em sala de aula, infelizmente há distanciamento. Você é um professor de português, você é um de matemática, professor de história, ou por conta da carga horária ou por condições de trabalho você não tem muito contato. Quando você tem contato, eu tenho que lembrar que eu tenho que dar conta disso até tal dia, eu tenho que dar conta disso, e a parte lá de você trocar o que é legal do que não é legal se perde muito por conta do tempo. E, às vezes, também o próprio ambiente escolar não te dá muitas possibilidades para tentar fazer as coisas.

O enunciado anterior leva-nos a identificar que, durante o curso, as egressas tiveram contato com a teoria da interdisciplinaridade, como previsto no Projeto. No entanto, a efetivação por meio da prática pedagógica é apontada como inexistente durante a licenciatura e sem desdobramentos para o estágio. Na atuação profissional, a prática da sala de aula revela sempre uma falta: a falta de tempo para cumprir a carga horária, a falta de apoio da instituição, a falta de percepção de que o trabalho interdisciplinar é feito no dia-a-dia da escola.

Observamos que os documentos oficiais prescrevem um perfil interdisciplinar para o sujeito egresso. Os eixos integradores são os responsáveis pela arquitetura de uma abordagem articulada das áreas, cujo objetivo é formar professores de línguas capazes de lidar com a fragmentação do saber, de entrelaçar teoria e prática, pesquisa e intervenção. Entretanto, como visto nos enunciados acima, as professoras mostram-se com dificuldades em concretizar o diálogo entre a teoria e sua prática pedagógica. Mas, como afirma Santos (2015, p. 2063),

A formação teórico-metodológica não tem homogeneidade nem garantias de se concretizar em plenitude no cotidiano escolar, uma vez que é atravessada por sujeitos discursivos. Eles são convocados a se revelarem em suas práticas nos espaços que produzem e são produzidos, sendo atravessados pelos vários discursos de sua história.

Essa perspectiva nos faz refletir sobre o sujeito que está sendo formado pelos cursos de licenciatura. Ainda sobre esses distanciamentos e incompletudes, uma das professoras, ao ser questionada sobre suas expectativas ao ingressar no curso em questão, faz menção a realidades existentes na academia e no cotidiano da sala de aula.

Paula: A parte didática, assim... a parte pedagógica, na verdade, eu gostava muito, porque como meu ensino médio foi normal-médio, né?! Então a gente vê. Mesmo que são de áreas diferentes você tem um pouco de noção. No entanto, eu achei falha um pouco no que se refere à realidade. Dá impressão que a gente estuda para o mundo, mas, quando a gente sai de lá, a gente vê uma outra coisa totalmente diferente. É um mundo muito bonito, muito colorido, muito fácil, quando você sai de lá é outra coisa totalmente diferente. Você tem um impacto bem forte em relação a isso. Então, é... eu senti assim: o curso te prepara para trabalhar em um ambiente que tudo é muito bom, os alunos querem aprender, os alunos têm base, que os pais querem, que a escola tem tudo, aí, aí... é fácil. Quando você sai de lá e encontra uma outra realidade diferente, é como se você não soubesse de nada.

Os sentidos produzidos nesse enunciado apontam para um certo distanciamento entre aquilo que é prescrito pelas Diretrizes do Curso de Letras, no que diz respeito às competências e habilidades do licenciado - “domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.” (BRASIL, 2001, p. 30) - e o que é efetivamente alcançado. Como sujeito, o professor é atravessado por discursos que direcionam sua prática e, igualmente, produzido pela historicidade. Ele está na movência de saberes, sujeitos, tecnologias, currículos e ideias pedagógicas. E, como processo, encontra-se na incompletude histórica da emergência de discursos, que lhe são ao mesmo tempo exteriores e constitutivos.

Nos enunciados acima, percebemos, também, a interdisciplinaridade voltada à articulação de disciplinas. Cabe lembrar, a partir de Fazenda (1995, p. 64), que a prática interdisciplinar não está na “[...] na junção de conteúdos, nem de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produtos dessas funções.”, mas na atitude, como algo que precisa ser vivido, não como disciplinas, que são colocadas lado a lado apenas em eventos escolares ou acadêmicos. A interdisciplinaridade torna-se possível quando vários saberes disciplinares se reúnem em torno de um mesmo objeto, ou seja, uma questão convoca diversos olhares teóricos e estratégias de resolução. É um posicionamento que assume a impossibilidade de um campo disciplinar isolado em oferecer repostas plausíveis à complexidade de nossa sociedade.

Os dizeres expostos nos mostram um sujeito egresso ainda muito marcado por uma perspectiva conteudista do ensino de línguas, cuja centralidade está no estudo das estruturas gramaticais. Portanto, ao se deparar com o cotidiano escolar, vivencia muitos conflitos e impasses, na tentativa de confrontar os saberes teóricos e pedagógicos com sua prática pedagógica.

Conforme as competências e as habilidades previstas nos documentos para o perfil do professor, é necessário formar professores capazes de “codificar”, compreender estruturas de gêneros textuais, saber utilizar tecnologias. Enfim, o deslocamento para uma formação de sujeitos capazes de repensar sua própria prática, pautada por demandas históricas, em um processo de reflexão contínua é um desafio para as licenciaturas, principalmente quando falamos de um perfil interdisciplinar, sujeitos ativos e com atitude, como defendido por Fazenda (1995).

A partir desses ditos, somos conduzidos a refletir sobre os eixos articuladores do Projeto do curso de Letras que apontam a formação do professor de língua inglesa voltado para a prática interdisciplinar. Contudo, os enunciados apresentados revelam a necessidade de diálogo mais intenso com a prática pedagógica, pois as situações concretas que as egressas experienciaram durante o curso parecem ainda muito limitadas. Isso fica claro quando afirmam que encontram outra realidade na prática docente. Parece, então, haver um distanciamento dos princípios norteadores da formação de professores, no que se refere à formação oferecida e a prática esperada, exatamente quanto à “[...] simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera.” (BRASIL, 2001, p. 2).

Propomos, pois, que as articulações interdisciplinares, no currículo do curso, sejam efetivadas em práticas formativas, de modo que o sujeito professor tenha condições de entender a disciplinarização dos saberes e a constituição de si e do educando como um processo histórico. Trata-se de aproximar o licenciando de práticas situadas, de reflexão e indagação constantes, a partir de um perfil de professor que consiga pesquisar, constatar e intervir (FREIRE, 1996), ou seja, um perfil interdisciplinar. Nesse sentido, refletimos sobre a experiência interdisciplinar docente, com base nos ditos das professoras:

Ana: O curso me fez trabalhar com outras disciplinas, conversar com outras coisas, a prática é um pouco diferente, a prática já não. Principalmente, se você

está em um ambiente em que as pessoas trabalham pela parte financeira, é só a disciplina dela, e pronto.

Paula: Eu, particularmente, eu tenho muitas ideias, né?! É... inclusive, em uma das escolas que eu atuo, eu tô, a gente está desenvolvendo... um trabalho, né?! Que é em conjunto. É interdisciplinar. Então eu trabalho com a professora de ciências, eu trabalho com a professora de português. Só que eu não consigo me desprender da parte gramatical, para poder trabalhar melhor essa questão interdisciplinar.

No primeiro enunciado, observamos certa dificuldade de compreensão do próprio conceito de interdisciplinaridade; no segundo, vemos Paula reproduzir a noção de interdisciplinaridade como princípio de agrupamento de disciplinas - na direção contrária à teoria, que a afirma como uma nova forma de aproximação da realidade social, novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas, invenção, descoberta, pesquisa e produção científica. Além disso, verificamos o discurso da hierarquização dos saberes, com enlevo para a gramática da língua em detrimento de abordar interdisciplinarmente uma questão ou um objeto.

É mostrado que, por mais que o professor perceba a necessidade de promover novas perspectivas no seu trabalho pedagógico, ele é atravessado pelos discursos de seu percurso formativo ao longo da vida, que reforça o ensino de línguas pautado em estruturas gramaticais, muitas vezes descontextualizadas e fechadas.

Os sentidos produzidos pelos dizeres dos sujeitos mostram como funciona esse lugar social, pois, ao escrever sobre si, o sujeito constitui sua própria identificação (FOUCAULT, 2008). Essa perspectiva é reafirmada, nos enunciados a seguir, quando perguntadas se o curso as havia preparado para a realidade da sala de aula:

Ana: É difícil dizer sim e é difícil dizer não, porque eu já tinha a experiência em sala de aula, né?! Então, assim, muita coisa que a gente via, fala: não, isso realmente acontece em sala de aula. Mas muita coisa que a gente via: pera aí, isso não acontece em sala de aula, né?! Assim, então algumas coisas a gente fala assim que o autor, né, ele precisa ir pra sala de aula pra ele ver realmente como é a sala de aula, porque tem coisas que fugiam da realidade.

Paula: Pra realidade, não. Quando eu saí, na verdade, antes de eu sair, eu fazia o sétimo, eu fui pra escola é... com estágio que o Estado oferece, mas não era o estágio que a universidade requer, na verdade era o IEL, né?! A proposta do estágio é: você vai para escola, você pega um determinado número de turmas, o professor regente ele te auxilia, em como preparar as aulas, em estar na sala de aula, tudo. Eu fui com essa inocência pra escola, quando eu cheguei na escola, a diretora me deu sete turmas de primeiro, segundo e terceiro, e falou: “toma que é tua”, aí eu fui. Eu tive que aprender assim, na marra, antes de terminar a faculdade, a... a preparar aula direitinho. Considerando, por mais que eu tive um

estágio legal lá [o ensino médio-normal, mencionado acima], mas lá como a professora ficava “de cima” olhando, é outra realidade. Quando você sozinho tem que ir. Tanto que lá na escola que eu trabalhei para o estado, ninguém nunca foi observar se eu realmente estava dando aula, como é que estava. Ninguém nunca pediu para olhar meus planejamentos. A própria DIREC, quando eu ia conversar sobre aquela realidade, eles diziam “não, é assim mesmo”. Aí eu tive que aprender em relação à realidade. Não em relação, assim, a conteúdos, a como trabalhar, mas porque às vezes eu ia preparada com o conteúdo, com uma atividade, mas os alunos não conseguiam, aí eu tinha que mudar. Foi indo até que eu consegui adaptar à realidade de todo mundo, aí é difícil.

Esses dados reafirmam que as egressas consideram que o curso não forneceu subsídios suficientes para se sentirem seguras na atuação profissional. A professora Ana demonstra insegurança ao responder se a universidade a havia preparado suficientemente para a realidade da sala de aula, ao dizer “É difícil dizer sim e é difícil dizer não”, uma vez que já havia tido experiência em sala de aula e percebeu os distanciamentos em relação ao que era apresentado no decorrer da graduação mesmo. Paula é mais taxativa ao dizer que não foi preparada para a prática docente, mas que sempre esteve preparada em relação aos conteúdos e às atividades. E, ao mesmo tempo, de ressaltar que as condições reais de atuação não permitiam a concretização do planejamento. Ela confessa ter aprendido a ser professora na experiência da sala de aula, a partir de adaptações e de exposição às situações concretas.

Esses enunciados expõem que o sujeito egresso alcança o domínio da teoria mínima para ministrar aulas para a Educação Básica, principalmente com foco em conteúdos gramaticais. Entretanto, ao se deparar com as diversas situações do campo educacional, sente dificuldades em intervir e promover mudanças em sua própria prática. Cabe salientar, baseadas nesses sentidos produzidos pela escrita de si, que o sujeito egresso é inconcluso, ressignifica sua prática diariamente, no embate entre teoria e prática, torna-se professor nesse processo. Contudo, é preciso ser inserido em uma formação de caráter menos abstrato e integrado ao contexto concreto onde atuará (GATTI, 2010).

No momento seguinte, convidamos Ana e Paula à reflexão sobre a prática interdisciplinar em seu itinerário formativo e sua atuação profissional:

Ana: Escrito, sim, seminários sim. Então, a gente tenta fazer isso, mas o Estado pressiona a preparar o aluno do ensino médio, a preparar o aluno pra fazer ENEM. Aí a gente acaba focando mais na questão gramatical.

Paula: Não. Na [universidade] não, mas na escola em que eu trabalho sim, na escola eu costumo trabalhar com questões raciais, porque quando cheguei na

escola, encontrei assim... principalmente pela parte das meninas, como vou dizer? Encontrei meninas tímidas, com vergonha da cor da pele, com vergonha da boca, do cabelo ou porque veio da zona rural. Quando cheguei na escola para falar que não tinha nada por ser negra, encontrei muito impasse.

Primeiramente, notamos que, apesar de somente Ana apontar a experiência interdisciplinar no período formativo; a outra professora observou sua realidade, a problematizou e buscou intervir, ou seja, ela teve uma base para uma atitude interdisciplinar (FAZENDA, 2003). É importante enfatizar que o sujeito foucaultiano é atravessado por discursos, que o produzem no mesmo movimento em que é produzido. Assim, a prática do professor está alicerçada, também, em suas experiências quando aluno, de modo que a tendência é trazer para sua prática aquelas que seus professores praticaram na vida escolar e acadêmica. Nesse sentido, é ainda mais imperativa a atitude interdisciplinar na formação docente, reforçando que ultrapassa a integração de disciplinas na direção do encontro entre sujeitos (FAZENDA, 2008). Se o professor focar sua prática no ensino da gramática da língua, não conseguirá problematizar a sociedade e seus sujeitos.

As colaboradoras da pesquisa, ao serem indagadas se o curso de licenciatura deveria ser mais voltado à preparação dos futuros docentes para o trabalho em sala de aula, ou seja, oferecer mais disciplinas pedagógicas ou práticas, disseram o seguinte:

Ana: As disciplinas que eu trabalhei na faculdade, que eu tive, me ajudam até hoje. Até mesmo a questão de análise literária: eu posso analisar meu aluno com base naquilo que eu tive de teoria de análise literária. Meu aluno é um texto, então eu vou acabar analisando meu aluno. Eu consigo fazer muita coisa em sala de aula com que eu tive na faculdade.

Paula: Mais disciplinas práticas, porque a prática pedagógica é necessária. É... Mas quando você vê muita teoria e não consegue, não participa de nada na prática, fica um pouco desconexo, que você tenta colocar lá na prática tudo que você vive, nem sempre você consegue. Quando você vê a teoria e vê a prática, você consegue ver o que é bom e o que não é, o que tá demais e o que não tá demais.

Percebemos dois posicionamentos nesses enunciados: por um lado, Ana afirma que consegue traçar uma relação com algumas concepções teóricas estudadas na faculdade, ao fazer menção à contribuição da análise literária na sala de aula; por outro lado, Paula considera ser necessária a ênfase em mais disciplinas práticas, uma vez que vê distância entre a teoria e a prática pedagógica. Assim, os enunciados nos direcionam para a percepção de que há, no percurso formativo das licenciadas, uma abordagem teórica,

como percebido no primeiro enunciado, e que, de fato, contribui para a constituição do sujeito professor, direcionando-o a intervir na prática; o segundo enunciado indica que o sujeito egresso aponta a necessidade de vislumbrar o funcionamento da teoria na prática.

A análise dos enunciados direciona a algumas concepções sobre o sujeito professor egresso do curso de Letras com habilitação em língua inglesa em estudo: a) o sujeito professor é constituído por discursos que enfatizam o ensino enciclopédico; b) o enfoque gramatical ainda resiste no curso de licenciatura em Letras e na prática das docentes na Educação Básica; c) a prática das professoras não se configuram em condições de alcançar os contextos sociais dos educandos; d) a compreensão da abordagem interdisciplinar não é claramente efetivada na vivência do currículo do curso e nem nas escolas em que trabalham.

Essas questões nos direcionam aos estudos da Linguística Aplicada, ao trazer para o ensino de línguas outras perspectivas e urgências. Moita Lopes (2006), Penycook (2006) e Rajagopalan (2006) contribuem para estas discussões numa concepção “indisciplinar” do ensino de língua estrangeira. Moita Lopes (2006) propõe uma prática docente voltada para um mundo globalizado e em transformação, não limitada a estudo sobre língua ou a aplicação de técnicas estanques de gramaticalização de textos ou memorização de vocabulário; mas direcionada às práticas sociais, numa abordagem que vai além das fronteiras disciplinares para a produção de conhecimento. Para tanto, faz-se necessário revisitar os documentos que regem a formação e o trabalho docente e refletir como essas perspectivas de saberes e sujeitos podem se tornar realidade nas práticas pedagógicas.

Afluência discursiva e interdisciplinar no sujeito licenciado

É preciso mobilizar discussões que rompam com práticas já cristalizadas na educação escolar, que coloquem em suspenso as verdades e as certezas. Trata-se de promover o refletir, indagar, duvidar, repensar, contradizer e problematizar. Essas práticas produzidas na sala de aula contribuem para a constituição de aprendizes emancipados e capazes de assumir posicionamentos críticos e éticos.

Contudo, para que isso ocorra, parece-nos necessário que ocorram mudanças na concepção do processo de formação de professor de línguas. Esse processo precisa estar respaldado por uma perspectiva crítica, de maneira que o sujeito egresso, sendo

instrumentalizado a partir de teorias, consiga se posicionar criticamente sobre o cotidiano escolar, para gerir mudanças, e, assim, os saberes da teoria e da prática não serão considerados estanques (SANTOS, 2015). Dessa forma, será possível preparar professores capazes de se colocar face às exigências da globalização e de atuarem como articuladores dos saberes locais e globais.

Em nossa concepção, esses caminhos formativos precisam dar visibilidade a práticas discursivas, abandonar a perspectiva de acúmulo de conteúdos e práticas fixas e previsíveis, a fim de produzir sujeitos de ensino e aprendizagem marcados discursivamente por processos históricos e relações de poder. A escola e a universidade têm sido compreendidas, cada vez mais, como ambientes reprodutores de relações sociais do que como ambiente voltado à transformação social.

Pennycook (2006) recomenda-nos a reflexão sobre como as escolas operam dentro de relações sociais mais amplas e de que modo elas têm contribuído com a manutenção de práticas tradicionais mantenedoras das diferenças sociais, limitando-se apenas a habilidades específicas. Contudo, essa reflexão implica o reconhecimento das práticas que ocorrem na sala de aula, bem como o reconhecimento de que o professor pode, sim, fazer algo para transformar as relações de desigualdade e influenciar positivamente a constituição de identidades emergentes na escola.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade nos desafia, como sujeito docente, a refletir sobre os discursos que produzem os documentos oficiais da formação de professor: apesar de seus objetivos apontarem, explicitamente, um perfil interdisciplinar, os sujeitos egressos demonstram um perfil de fronteiras, limitado ao ensino sobre a língua e sem os saberes necessários para agirem sobre o cotidiano. É em sua prática, no cotidiano escolar, que os egressos percebem que as concepções teóricas e metodológicas estudadas no âmbito formativo são apenas direcionamentos, que podem não se concretizarem no cenário da sala de aula, sempre heterogênea e em transformação. Diante disso, é preciso que o sujeito professor tenha condições de ressignificar os saberes e sua prática docente para promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e na sociedade.

Gestos conclusivos

Nosso percurso teórico-analítico possibilitou alguns esclarecimentos quanto à constituição do sujeito egresso do curso de Letras com habilitação em língua inglesa e literaturas de uma universidade pública. Constituído como lugar de *status* social em que discursos se dão a ver, o licenciado demonstra inquietação entre a teoria acadêmica e a prática docente, entre a formação de indivíduos proficientes na língua e a de cidadãos do mundo globalizado.

O entrelaçamento entre os estudos discursivos, interdisciplinares e linguísticos aplicados permitiu construir outra perspectiva sobre o professor, como posição na sociedade, que é atravessado por relações de saber e poder. Seu dizer está amparado pela instituição que o formou e por aquela que o permite atuar como professor. Apesar disso, sente-se isolado na sua prática docente, envolto em incertezas e desamparado institucionalmente.

Assim, percebemos que o sujeito egresso demonstra a falta da experiência interdisciplinar no seu itinerário formativo e, ao mesmo tempo aponta a importância da abordagem para a prática docente. É preciso, portanto, efetivar a constituição do sujeito professor como lugar de inquietação para a pesquisa, a constatação e a intervenção, reconhecendo-o como produção sócio-histórica no percurso da licenciatura.

Por meio da escrita de si, construímos um arquivo de enunciados das egressas do curso, o qual foi descrito e analisado tocando as regularidades sobre discursos e sujeitos contemporâneos. Percebemos a unidade de trazer elementos sobre/da interdisciplinaridade, mas sem o aprofundamento e as condições para torná-los uma atitude no cotidiano escolar.

Respaldados por Foucault (2006), esperamos que a escrita de si aqui estimulada possa provocar reflexões nas egressas, além de em nós mesmas. Trata-se de perceber o processo como uma forma de ação racional sobre a prática docente e como forma de se escrever para os outros e para si mesmo, em busca de “[...] fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesmo ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida [...]” (p. 162).

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília. 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Interdisciplinaridade: História e Pesquisa**. 2. ed., Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Interdisciplinaridade: Qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **Ética, sexualidade, política**. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro, Inês Autran D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. (1969). **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016>. Acesso em: 22 jul. 2017.

JAPIAUSSI, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

PROJETO de reconhecimento do Curso de Graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas literaturas. Bahia, 2007.

Artigo recebido em: 20 de fevereiro de 2019

Aprovado em: 08 de março de 2019

SOBRE A AUTORA

Geysa Dayanne Gomes da Costa é uma professora e pesquisadora brasileira. Ela possui experiência análise do discurso e ensino de Língua Inglesa.

Contato: geysacosta04@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5794-2283](https://orcid.org/0000-0001-5794-2283)

Janaina de Jesus Santos é uma professora e pesquisadora brasileira líder do Laboratório de Estudos do Audiovisual e do Discurso - AUDiscurso/UNEB/CNPq. Ela possui experiência análise do discurso e linguística aplicada, com interesse nos temas: sujeitos contemporâneos no audiovisual, discurso e ensino, formação de professores de línguas e currículo.

Contato: janainasan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8888-6592/print>